

Formação docente em artes visuais na Universidade Estadual de Londrina: um estudo dos currículos sob a perspectiva dos professores egressos

Teacher training in visual arts at the State University of Londrina: a study of the curricula from the perspective of the teachers

RENAN DOS SANTOS SILVA*

Artigo completo submetido a 2 de maio de 2018 e aprovado a 9 de maio de 2018

*Brasil, Artista Visual / Escultor. AFILIAÇÃO: Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Arte Visual (UEL). Campus Universitário, Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, km 380, caixa postal 6001, CEP-86051-990 – Londrina PR, Brasil. Email: renanstos@uol.com.br

Resumo: Esta comunicação é oriunda de uma pesquisa para doutoramento. A investigação buscou apreender o delineamento construtivo dos currículos do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina – UEL, sob os quais optou-se pelo estudo exploratório e, de outra parte, convergente, as percepções que os professores egressos do Curso fazem do currículo de sua formação e, para tal, optamos pelo estudo de caso. Assim, concluiu-se que há necessidade de articulação interna no currículo do Curso de Artes Visuais da UEL, bem como deste em diálogo com o currículo e à cultura escolar.

Palavras chave: Currículo / Arte-Educação / Ensino de Arte / Formação de Professores.

Abstract: *This communication comes from a research for a PhD. The investigation looked for learning the constructive lineation of the resumes of the Visual Arts Course from the State University of Londrina – UEL, from which an exploratory study was chosen and, from another part, convergent, the perceptions that the graduated teachers of the Course make of their formation resume and, for such, we choose for the case study. So, it was concluded that there is a need for internal articulation on the resume of the Visual Arts Course, as well as this dialogue between the resume and the school culture.*

Keywords: Curriculum / Art-education / Art Teaching / Teacher Training.

Introdução

A partir das vivências com algumas das reformulações curriculares do Curso de Artes Visuais e as experiências com o ensino de arte no ambiente escolar, pôde-se observar, como um dos maiores problemas neste contexto, está no modo como são construídos esses currículos e como são colocados em ação, pois, observa-se que as ementas das disciplinas atendem as necessidades e os interesses de mudança em um dado momento, no entanto, o que não muda é o modo como o professor operacionaliza e como realiza a transposição dos conhecimentos gerados, nos currículos do curso de formação, para as salas de aula na escola.

O que se quer dizer é que o currículo e sua operacionalização são prerrogativas do professor e estão intrinsecamente ligados. Embora, na maioria das vezes, o professor não seja o agente do esboço inicial de um currículo, com certeza, o é em sua concretização. Nesse sentido, Sacristan (2000) e Ayala (1988) ressaltam o quanto o currículo é determinante ao professor, porém, em última instância, este professor, o determina, o que evidencia que o currículo não é um objeto estático e vai sendo modelado processualmente. Entretanto, há de se considerar que determinadas práticas pedagógicas, ou melhor, se a postura pedagógica do professor não incidir para a transformação/construção do currículo, àquele prescrito, em sua configuração inicial, será inócuo e o encadeamento processual será desfeito em um de seus elos, ou seja, o da expressão pedagógica.

Dessa forma, o objeto do presente estudo é o currículo em arte, mas sob outro aspecto, com o olhar sobre o professor egresso do Curso de Artes Visuais da UEL dentro de seu território de ação, a escola, na perspectiva de suas construções/reconstruções e representações deste currículo, e de que maneira se correlaciona com o de sua formação. Assim, a questão que nos preocupou em saber ou detectar e se tornou nosso campo de investigação é: *Que relações podem ser constituídas entre o currículo prescrito pelo Curso de Artes Visuais da UEL, e o currículo desenvolvido pelo professor de arte em sala de aula?*

Para tanto, o caminho constituído seguiu-se de uma reflexão crítico analítica, desenvolvida em distintos momentos. Optou-se por uma metodologia de caráter qualitativo e, nesta direção, tomamos como material de análise as vozes dos egressos, valendo-se dos seus depoimentos, bem como as manifestações colhidas dos professores elaboradores dos currículos em questão, o que nos propiciou traçar o perfil, as singularidades e desvelar a objetivação do objeto de estudo. Desta maneira a realização de entrevistas, se fez necessária no esforço de nos ajudar a compreender as representações que os professores fazem sobre o currículo e o ensino da Arte.

O objeto a que nos propusemos investigar e que a apresentamos se encaminhou em duas direções convergentes, uma a partir dos documentos curriculares e, para tal, utilizamos o estudo exploratório, no intuito de obter quantidade razoável de informações que explicitem características e melhor compreensão de como estes currículos foram se constituindo em suas reformulações; e a outra está situada no retrato das percepções que os professores egressos do Curso de Artes Visuais fazem do currículo de sua formação; para este intento optamos pelo estudo de caso, através da técnica da entrevista. Contudo, as duas condições foram confrontadas com as experiências vivenciadas pelo autor e pelo aporte teórico da literatura especializada.

1. Currículo o que é, por que existe: delimitação de territórios, definição e conceito

Para ter clareza e compreensão dos aspectos subjacentes ao objeto de estudo, como sugere o título deste capítulo, torna-se pré-requisito fundamental para propiciar uma percepção adequada dos modos como os currículos investigados foram reformulados e, mais do que isto, direcionar o olhar às escolas, para visualizar como os egressos foram constituindo seus currículos e se constituindo como professores. Assim, este estudo apresenta uma amostragem da constituição do currículo até o ponto de sua compreensão como componente estruturador da relação ensino e aprendizagem.

A definição de currículo formulada por McCutcheon (1982:19), embora seja literalmente breve, consegue ter um significado abrangente quando diz:

Entendo por currículo o que os estudantes têm a oportunidade de aprender na escola através do currículo oculto e manifesto e o que eles não têm a oportunidade de aprender devido a que certas matérias não foram incluídas no programa (currículo nulo).

A definição mais limitada de currículo é a que o considera como o “conjunto de disciplinas a serem aprendidas pelo aluno”, e a mais ampla, a que o caracteriza como “todas as experiências que os estudantes têm sob a responsabilidade da escola.” Entre esses dois polos têm oscilado, historicamente, a conceituação do termo em questão. A definição de McCutcheon (1982), embora demonstre certa preocupação com a natureza disciplinária do currículo, e, por este motivo, aparente ser algo limitada, bem poderia ser utilizada de maneira abrangente, de tal forma que se aproxime da definição mais ampla. Quando ele se refere ao currículo manifesto, ou seja, o que é aprendido pelos estudantes, fala acerca do que é explícito no cotidiano da escola.

Se, por um lado, o currículo manifesto inclui as matérias lecionadas em sala

de aula, as modalidades formais e informais do relacionamento entre professores e alunos, os hábitos impostos pela instituição escolar aos estudantes, entre outros fatores; por outro, o currículo oculto é o que leva implícito o currículo manifesto, e que geralmente escapa à percepção de pais, professores e alunos. Os objetivos ou os conteúdos que são selecionados para a educação de um indivíduo, por exemplo, jamais são neutros, pois obedecem às intenções daqueles que o determinam e estabelecem o tipo de cidadão que se pretende formar.

É interessante na definição de McCutcheon (1982), considerar dentro do conceito de currículo, aquilo que, de fato, não está incluído nele. O “currículo nulo”, ou o que os estudantes não puderam aprender por que não foi considerado dentro das atividades da escola, é também parte do currículo, segundo o mencionado autor. Essa afirmativa é facilmente compreensível por todos os que tiveram e têm oportunidade de vivenciar a prática escolar. Por exemplo, quando um estudante entra em contato, fora do ensino formal, com elementos culturais que considera de enorme valia, a primeira coisa que diz a si mesmo é: “Isto não me foi ensinado na escola.”, ou então, “Por que não ensinam isto na escola?”. Esta preocupação é produto da descoberta da ausência desses conhecimentos, tendo como ponto de referência o que a escola institucionaliza como conhecimento oficial. Deste modo é o currículo nulo em operação.

Por essa razão, quando o estudante se impregna dessas ausências culturais, o que acontece é que o currículo nulo passa a exercer uma ação contraditória sobre o currículo manifesto, motivado pela própria dúvida que o aluno tem sobre o que é ou não é válido ou útil no currículo escolar. Em resumo, não pode existir currículo nulo sem o currículo manifesto, devido a que o primeiro é uma decorrência do que o segundo deixa de considerar no conteúdo do programa, assim, todo currículo nulo existe em relação dialética ao currículo oficial e, portanto, é um constitutivo dele.

Contudo, ainda encontram-se aqueles que entendem que a organização de um currículo, como sendo de responsabilidade de técnicos e, desse modo, fazem distinção entre “currículo” e “instrução”. Realmente, segundo alguns autores, o currículo sugere o que deve ser feito na escola, enquanto que a instrução se ocupa com o que é feito dentro da sala de aula; no entanto, para outros, ainda, há os que entendem que o currículo inclui ambas as acepções: o que é feito e o que deve ser feito na escola.

Isso criou uma controvérsia dicotomizante entre “currículo e instrução”, no âmbito do currículo, que, entretanto, a este respeito Robert Zais escreve uma definição de currículo que faz sentido: “Referimo-nos ao plano escrito como sendo o documento curricular ou currículo inativo e o currículo em ação dentro

da sala de aula como ao currículo operativo.” (Zais, 1976:11). Dessa maneira, pode-se entender que o currículo conduz à instrução na escola, ou seja, orienta a relação ensino-aprendizagem em sala de aula, o que não deve ser entendido como uma série de planos de ensino. Assim, pode-se inferir que é responsabilidade do professor ler, interpretar e traduzir o documento curricular de acordo com sua própria experiência e a de seus alunos (Zais, 1976:13).

Constata-se, assim, que o currículo se concretiza em duas dimensões: uma que se configura no documento elaborado pelas instituições educacionais como recomendações gerais, e outra que se efetiva no cotidiano das escolas, à medida que o professor leva a efeito essas recomendações, ao elaborar os projetos pedagógicos e implementar a ação pedagógica em sala de aula. Portanto, a intenção do currículo se manifesta no documento e sua efetividade se constata na ação, de maneira que desencadeará todo o processo educacional.

2. A dimensão curricular da licenciatura em arte da UEL: da educação artística às artes visuais

A organização curricular para o primeiro curso de Licenciatura em Educação Artística, no interior do Paraná, acontece em 1974, na UEL, um ano após a lei que estabeleceu a criação das Licenciaturas em Arte pelo MEC. Esse primeiro currículo de Arte, da UEL, segundo um dos colaboradores:

[...] instaurava uma dicotomia entre a nomenclatura das disciplinas e os conteúdos apontado pelas ementas. A meu ver, havia uma mescla entre a visão tradicionalista, de base acadêmica e as proposições indicadas pelo currículo mínimo proposto pelo MEC com base na terminologia Modernista (Professor Elaborador II).

Essa fala evidencia que esse primeiro currículo não era diferente dos desenvolvidos nos demais cursos de Educação Artística das universidades brasileiras: obedeciam ao modelo tradicional acadêmico das Escolas de Belas Artes, e não se restringe apenas em relação à abordagem metodológica, mas, estende-se também no que diz respeito à estrutura de sua matriz; neste sentido, ainda, conforme relato do Professor Elaborador II:

Mais tarde, um dos professores responsáveis pela primeira proposta curricular do Curso de Educação Artística, me confessou que havia tomado o currículo da Escola de Belas Artes do Paraná, como base de referência para a elaboração do currículo da UEL, mantendo os conteúdos, mas nomeando segundo as diretrizes do Currículo Mínimo editado pelo MEC naquela época, comprovando minhas suspeitas originais.

Dois anos após, em 1976, ocorre a edição da primeira reformulação desse currículo, então adaptada à instrução normativa dos Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior, que atendia as recém-criadas Licenciaturas em Educação Artística, confrontando-as com a tradição acadêmica da Arte, por meio da inovação modernista, das vanguardas históricas da arte e da polivalência das linguagens artísticas (música, teatro e plástica). Contudo, a prevalência do modelo de ensino das Belas Artes e a valorização das artes plásticas parecem ter se sobreposto na formação dessa reforma,

A narrativa histórica esboçada sobre a construção do Curso de Artes Visuais da UEL retrata que todas as reformulações até 1992 — ocorridas antes da nova LDB 9394/96 — sempre apresentaram uma tendência pendular, pois ora enfatizavam a tradição, ora as inovações no campo da arte, ora a polivalência, embora todas tenham sido preservadas nesse período. Contudo, cabe a indagação: Qual foi a identidade formativa caracterizada por esses currículos? “A nosso ver os currículos que, ao longo destes anos, estruturaram o curso de Educação Artística da Universidade Estadual de Londrina, não investiram, de fato, na caracterização de nenhum tipo de profissional.” (Camargo, 1997:139).

Isso posto, vale dizer que a UEL, por sua vez, nas reformulações curriculares do Curso de Educação Artística, de 1992 e 1998, também ofereceu resistência às inovações apresentadas pelo movimento renovador da arte-educação do referido período. A considerar pelas mudanças efetivadas no currículo de 1992, quando reduzem, significativamente, o caráter polivalente do curso e mantêm aquelas disciplinas que apontam para as vanguardas históricas da arte, no entanto, preservam os conteúdos da tradição Acadêmica — Belas Artes, nas disciplinas de cunho para as práticas artísticas.

As reformas que se sucederam em pleno curso do século XXI, 2005 e 2010, não fizeram uma representação convincente do que preconizam os PCN, desde 1996, para a formação do Professor de Arte. Acredita-se que tal fato decorre do enredamento em uma estrutura curricular, que vigora desde 1982, mas que remonta a 1976, que refere os conteúdos mínimos em forma de matérias ordenadas em “parte comum” e “parte diversificada”: a primeira corresponde à licenciatura de curta duração (1º grau/ensino fundamental), com formação polivalente, entendida como habilitação geral, integrando as quatro habilitações específicas; e a segunda, à licenciatura plena (2º grau/ensino médio), como especialização em uma das habilitações (Artes plásticas, música, cênicas e desenho).

Por sua vez, as vozes dos professores colaboradores desta pesquisa permitem a construção de uma ideia clara sobre quão complexas são as relações entre a formação docente e o ensino da arte na escola, pois, se observa que questões

metodológicas em relação à arte na escola se arrastam há décadas, além disso, constata-se, sob outro aspecto, que a emergência proporcionada pela inclusão da Arte no currículo escolar, nos anos de 1970, trouxe sérios abalos à estrutura escolar: o que ensinar e como ensinar o que está exposto em galerias, museus e, eventualmente, nas paredes da sala de estar e de jantar de nossas casas? A centralidade desta questão tem sido muito cara para a determinação da importância da arte no contexto da cultura escolar, pois:

O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função, e a ausência de uma fundamentação consistente em Arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas (Brasil, 1996:9).

Diante dessas condições, fica evidente o descompasso entre a produção contemporânea de arte e o ensino sobre arte, pois existem muitos fatores que se interpõem à atuação do professor, tais como: o eficiente bombardeio da produção cultural de massa; a dificuldade de acesso à produção teórica, que poderia fundamentar melhor sua prática; a presença de conceitos arraigados na sociedade de que o ensino de arte é apenas um ensino de técnicas e habilidades sem qualquer utilidade para a vida prática. Além disso, temos de considerar a fragilidade da formação do professor de arte, oferecida nesses quarenta anos de existência.

Nesse sentido, observa-se que o desenho dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores se organiza em dois eixos essenciais: a formação acadêmica (específica), que trata dos conteúdos curriculares formativos, específicos da área de conhecimento, e capacita os educadores a transmiti-los; e a formação pedagógica, que lida com a profissionalização do futuro docente, instrumentalizando-o para o desenvolvimento das práticas de ensino (Sacristán, 2000).

A experiência como docente em formação de professores, na UEL, nos mostra que as mudanças curriculares, das quais participamos, assentam-se na exclusão e inclusão de disciplinas; no reordenamento destas ao longo das séries e em mudanças de conteúdo, mas sem alterações no *modus operandi* e na epistemologia dominante na Universidade.

Conclusão

No contexto dos currículos estudados, a partir da vivência de cada um dos professores egressos, observou-se, como em um espelho refletido as nuances em como os Egressos foram constituindo sua profissionalização e, por conseguinte, como a formação acadêmica foi se configurando no exercício da docência. E, ao se fazer a inversão desse cenário, ou seja, rebater a imagem refletida, vemos a nós mesmos, professores dos professores, sujeitos protagonistas dessas histórias contadas em depoimentos e, por sua vez, identificamos como operamos os currículos formativos desde sua concepção à sua efetividade na vida educativa das escolas.

O distanciamento da universidade em relação à escola, quando da consecução dos projetos curriculares, é real e é fato. Entretanto, temos de considerar que embora as reformulações estudadas, muitas vezes, se perderem em discussões teóricas, em idealizações, onde cada um dos professores elaboradores acabam por defender um campo, ainda assim o currículo de formação, em alguma medida, atendeu aos anseios do professor, pois os egressos manifestaram aspectos importantes, como as áreas de História e Teorias da Arte e Poéticas Visuais considerados como fundamentais no início da docência. E mesmo que estes anseios sejam concretizados com cursos complementares e de formação continuada, e na experiência do exercício da docência, o professor egresso acaba por construir um currículo próprio.

Entretanto, ao ouvirmos os egressos afirmarem que a “faculdade deu a base para iniciar, para não se perder no ensino, mas foi muito difícil”, podemos inferir que existem lacunas e o Curso de Artes Visuais da UEL, por outro lado, não contemplou seus anseios de modo satisfatório para o exercício da docência em uma sala de aula, o que configura, assim, certo distanciamento das escolas.

E verificamos, também, que o nosso curso não alterou a sua estrutura, desde a sua implantação, quando a matriz do Bacharelado em Belas Artes foi incorporado às matérias dos “conteúdos mínimos” da Resolução 023/1973, do MEC, para as Licenciaturas em Educação Artística.

As mudanças foram tímidas e o currículo foi se constituindo no formato de áreas de conhecimento, consolidadas na reformulação de 1982, que se mantém até o presente. Assim, resta pouco a se discutir sobre esse ordenamento, pois ele se mantém sólido e as alterações que se deram foram deslocamentos e exclusão e inclusão de disciplinas, de acordo as transformações conjunturais.

Quando o nosso egresso manifesta a expressão “a grade que eu tive na graduação”, está falando do modelo organizacional do curso na época em que estudou, e a palavra “grade” foi incorporada à sua consciência como referência do curso. Este é o modelo de cursos universitários existentes há alguns séculos

e seu esqueleto estrutural não se alterou, e tampouco em seu *modus operandi*.

Anastasiou (2012: 48-61) afirma que os currículos universitários foram constituídos há duzentos anos, seguindo a configuração em grade, orientados pelo modelo cartesiano da racionalidade científica, segundo a qual, a teoria e a prática (período básico e profissionalizante) estão separados no ordenamento do curso, e o conjunto das disciplinas disposto na “grade” configurado como coleção, por ano ou semestre, tendo como critério o conceito de especialização.

Tal fato ficou evidente ao ouvirmos dos egressos que o “professor dá sua aula e pronto”, ou então “eu era muito imatura, era muito novinha quando eu entrei no curso, não conseguia fazer as relações”, ou “não via harmonia, diálogo entre as disciplinas [...]” ou “[...] tudo é compartimentado [...]”. Ora esse é o retrato fiel do nosso currículo, tradicional, disposto em grade.

Deste modo, podemos inferir que a Licenciatura em Artes Visuais da UEL coloca a instrumentalização para a docência, premissa de um curso de licenciatura, no próprio exercício da docência. Esta é uma afirmação que se observou nos depoimentos dos professores egressos, ao relatarem as suas limitações e dificuldades iniciais, impostas às condições práticas para a atuação em sala de aula: “agora sou o professor dessa turma”. O impacto dessa constatação provocou, nesses sujeitos, deslocamentos, no sentido de avaliar as condições postas pela prática e se deparar com as suas limitações pessoais, até a uma espécie de retrovisão, e revisitar os conhecimentos recebidos; e, ao mesmo tempo, se alimentar da própria prática e interagir com a cultura escolar instalada.

Desse modo, fica muito clara a resistência preservada, nos currículos de formação inicial da UEL, em olhar à escola básica e efetivar uma formação para a docência. Os Egressos sabem fazer arte e não tanto o “como” ensinar arte. Os depoimentos nos apontam o quanto investimos na perspectiva da formação do artista do que na formação docente.

Como últimas palavras sugerimos a constituição de um currículo “globalizado, integrador ou articulado” para o Curso de Artes Visuais da UEL, capaz de promover relações internas ao currículo, de modo que as áreas se articulem e as disciplinas que o compõem integrem-se em um pensamento organizador. E este currículo seja capaz, também, de alcançar ao currículo e a cultura escolar, para então, sim, promover uma formação condizente com a contemporaneidade.

Referências

- Anastasiou, Léa das G. C. (2012). "Da visão de ciência à organização curricular." In: Anastasiou, Léa das G. C. & Alves, Leonir Pessate (Org). *Processos de ensinagem na Universidade*. 10. ed. Joinville, SC: UNIVILE. ISBN 978-85-87977-15-1.
- Ayala, Eduardo Zevalhos. (1988). "Teoria educacional e teoria curricular." *Cadernos CPGE*, n.03. Santa Maria, RS: UFSM/PPGE.
- Brasil. (1973). *Indicação n. 36: Parecer n. 1284; Resolução n. 23*. Relator: Valnir Chagas. Brasília: MEC/CFE.
- Brasil. (1996). *Parâmetros curriculares nacionais:Arte*. Brasília: SEF/MEC.
- Camargo, Isaac Antônio. (1997). *Vertentes para o ensino em arte visual: em busca de caminhos possíveis*. Londrina: EDUEL. ISBN 85-7216-051-5.
- McCutcheon, Gail. (1982). "What in the world is curriculum theory?" In: *Theory into practice*. Columbus, Ohio, EUA, v. XXI, n, 1.
- Sacristán, José Gimeno. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED. ISBN 978-85-7307-376-8.
- Zais, Robert S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York: Harper & Row, Publishers.